
CAPÍTULO 3
PROMESA, INTERPELACIÓN Y CONFORMACIÓN
DE SUJETOS DESEANTES DE LA IGUALDAD DE
OPORTUNIDADES. ANÁLISIS DE CONGRUENCIA
INTERNA DEL PROGRAMA DE LA ESPECIALIZACIÓN
DE GÉNERO EN EDUCACIÓN

Acacia Toriz Pérez¹

INTRODUCCIÓN

La evaluación de un determinado plan de estudios constituye un proceso indispensable a través del cual se recopila información, se sistematiza y se analiza, con el propósito de emitir juicios de valor, para determinar las áreas del currículo que no están funcionando adecuadamente y, a partir de esto, tomar decisiones encaminadas a reestructurar o transformar procesos para mejorarlos. La importancia del proceso de la evaluación es que detecta fallas y corrige si es el caso; asimismo, averigua aciertos y los refrenda.

Existen diversos tipos de evaluación del currículo dependiendo de las fases por las que éste atraviesa. La evaluación de congruencia

¹ Profesora, investigadora t/c, Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco y profesora de la Especialización de Género en educación.

interna constituye uno de estos arquetipos, se refiere al análisis de los planes de estudio para determinar si el conjunto de objetivos de aprendizaje que componen dicho plan reflejan: el perfil de egreso, los propósitos de formación del estudiantado y la política educativa de donde procede. También a través de esta evaluación se averigua si los objetivos del plan de estudios guardan una coherencia y relación lógica entre ellos.

La evaluación de congruencia se define como un proceso a través del cual se valora la relación de correspondencia y proporción de los objetivos de aprendizaje. A partir de este proceso se detecta la omisión de fundamentos del plan y de los objetivos, así como la relación errónea entre los objetivos en sus diferentes niveles de concreción.

La congruencia estudia el equilibrio y la proposición de los elementos que integran el plan, para lo cual se analizan los objetivos en diferentes niveles.

En el marco de la realización de una evaluación al Programa de Estudios de la Especialidad de Género en Educación, 1998 (EGE), de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco en el año de 2013, se ubica el presente capítulo, el cual expone una reflexión acerca de los posibles mecanismos y los elementos por medio de los cuales el estudiantado de dicha especialización se siente interpelado e identificado por este programa educativo al ofertarlo y durante el proceso de su impartición. En síntesis, se busca una primera explicación acerca de los mecanismos que subyacen a la demanda que la población estudiantil hace al programa de especialización que se trata aquí, lo anterior para contar con elementos que nos lleven a replantearlo, con miras a hacerlo más atractivo para que la demanda crezca. Dicho de otra forma, en este capítulo se presenta una explicación acerca de cómo el programa y su impartición puede influir en las subjetividades del estudiantado de tal manera que se siente atraído por él, por lo que lo demanda.

Para llevar a cabo lo anterior, se ha elaborado aquí el análisis de congruencia interna del programa de esta especialización, y a partir de esto, se toman algunas aportaciones del Análisis Político de

Discurso (APD), con el fin de acercarnos a una posible explicación de los aspectos que contiene el programa que interpela al estudiante interesado.

Entre otras cosas, el APD es un conjunto de herramientas: estrategias analíticas, lógicas de razonamientos y elementos conceptuales, que se utilizan para comprender los discursos políticos. Se nutre de distintas disciplinas: filosofía, políticas, lingüística y psicoanálisis. Las investigadoras/res lo emplean para analizar el vínculo entre la política y la educación (Cruz, 2013).

El Análisis Político del Discurso (APD) es una posibilidad analítica y conceptual que habilita examinar los procesos y las prácticas sociales. Es una perspectiva de investigación, una forma estratégica y, al mismo tiempo, un dispositivo que tiene posicionamientos ontológicos, epistemológicos, políticos y éticos, a través de los cuales abandona la pretensión de una definición verdadera o esencial de los objetos que aborda y estudia (Cruz, 2007a, citada en Cruz, 2013, p. 47).

De manera sintética, el APD es “un tipo de caja de herramientas, de la que se toman y se usan utensilios según el objeto de estudio que se pretenda construir” (Cruz, 2013, p. 53).

OBJETIVOS

Plantear una posible explicación de los elementos y los mecanismos que influyen en la interpelación que hace el programa al estudiantado.

Explicar que el programa de la Especialidad de Género en Educación puede ser entendido como un modelo de identificación por la forma en que está diseñado.

Identificar la concreción de la categoría, igualdad de oportunidades de género, en los diferentes objetivos generales y particulares, tanto en el plan de estudios de la EGE, como en las asignaturas que componen dicho plan.

A continuación se desarrolla un marco conceptual con lo siguiente: algunas premisas de la teoría psicoanalítica y el APD, específicamente las aportaciones que la primera ha hecho a la segunda; asimismo, se expone un bosquejo histórico sobre la igualdad de oportunidades y su conceptualización; por último, se exponen ciertas concepciones de género. En el siguiente apartado se presenta el análisis de congruencia interna de los objetivos que componen el programa de la EGE, con la intención de identificar en éstos la formación del estudiantado para suscitar la igualdad de oportunidades de género. Más adelante se exponen los resultados y, finalmente, una conclusión.

MARCO CONCEPTUAL

Constitución del sujeto y política

Para poder analizar el Programa de Estudios de la Especialidad de Género en Educación (1998), desde la perspectiva que aquí se pretende, se partió de un enfoque teórico acerca del sujeto, me refiero al sujeto del inconsciente que es constituido psíquicamente, y que por esta peculiaridad guarda cualidades que nos llevan a comprender, entre otros aspectos importantes, cómo es que puede ser interpelado por una determinada política o programa curricular.

De esta manera se parte de la teoría psicoanalítica, el sujeto se constituye a través de ciertos mecanismos psíquicos. El sujeto no llega a serlo por un desarrollo autónomo, ni únicamente por una maduración neurológica, se llega a estructurar como tal en función de Otro que le da nombre, que lo desea.

El Otro es el lugar desde donde se da vida psíquica a un recién nacido; se encuentra representado en una persona física que es la madre, ella tiene el poder de dar la vida con sus deseos y con su amor, es además poseedora de las palabras. Por todo esto cobra el sentido de ser omnipotente, por lo que es el Otro, con mayúscula.

Cada sujeto depende del Otro y es desde aquí donde adquiere su identidad (Braunstein, 1985).

De este modo, el sujeto no es únicamente el ser biológico que se explica mediante las funciones orgánicas, sino aquel que por dar un sentido a su organismo se convierte en cuerpo y como tal tiene vida y una posición ante los otros. Se constituye en un intercambio de lugares y de deseos (Braunstein, 1985).

El ser sujeto se expresa desde un lugar deseante, a través de su lenguaje manifiesta su posición, no porque un mayor le enseñó a hablar de manera automática, sino más bien porque su nacimiento y lo que es, ha sido efecto del deseo de un adulto que puede ser la madre: quien representa al Otro que lo ha estructurado psíquicamente. Pero no todo acaba aquí, por fortuna: en este momento, el del amor primero, aún no hay sujeto, es necesario que la madre lo arroje de este sitio, de este abrazo por intervención de un tercero, estableciendo una falta. Como efecto de este espacio y para nombrar, aunque sea aparentemente esta falta, se obliga al sujeto a nombrar situaciones y objetos. De esta manera se hace hablante y entra al orden simbólico, lenguaje mediante el cual tiene existencia.

¿A través de qué mecanismos se constituye el sujeto? Para que haya un sujeto tiene que existir un precedente: los padres con sus deseos y su cultura.

La niña, el niño al nacer gritan, pero es un grito que tiene un sentido: la satisfacción fisiológica. Es la madre quien da otros sentidos a ese grito, responde como si fuera una demanda de alimento, y así alimenta y protege a su hija o hijo. En este momento, la madre satisface no sólo una necesidad biológica, sino que hay algo más, el deseo de dar la vida, esto es lo que encierra la mirada. De esta manera crea en el niño o niña una demanda.

La madre desea a ese hijo porque tiene una historia sexual, con éste se siente colmada: posee una falta que cree llenar. El niño/la niña quieren ser aquello que a ella le falta, sienten que la completan y por lo tanto significa un deseo. La niña/el niño inmersos en este deseo en relación con la madre recibe el nombre de falo. En este momento

están ubicados como falo de la madre, querer ser su deseo, lugar maravilloso de completar y de sentirse completo. De manera que se colman uno al otro o creen colmarse. Falo, en general, es el valor simbólico de pene; todo niño y niña en el momento de atravesar por la castración tiene la creencia universal de que tanto el hombre como la mujer tienen pene, durante este mecanismo caen en la cuenta de que no es así, y la posición que se tome respecto al falo, ausencia o presencia de pene es lo que define a los sexos. Por ahora se debe comprender que el hijo ocupa el lugar de la falta en la madre, es decir, la madre obtiene lo que le falta: el falo a través del hijo.

Por medio de cuidados que van acompañados de caricias y por lo tanto de amor, el mayor va erogenizando un organismo que se va transformando en cuerpo. Una caricia que no lleva la mirada, el deseo, no cumple ninguna función para provocar la vida psíquica. Al ser alimentado el niño o la niña, además de satisfacer la necesidad biológica experimentan una primera vivencia de satisfacción que es vivida intensamente. El sujeto intentará experimentarla nuevamente a partir de una demanda a la madre, sin volver a vivirla jamás como la primera vez. La demanda se elabora en esa presencia-ausencia de la madre. (Masotta, 1976).

De esta manera es necesario que algo falte para que el hijo se introduzca en el orden de la demanda: llora para mamar, el que no llora no mama. El sujeto manifiesta un deseo a través de la demanda porque algo falta. En este momento se inicia un proceso de constitución. Sólo por un momento se incluye en ese paraíso de ser exactamente aquello que se quiere.

Para que un sujeto pueda arribar a la cultura y tenga una historia, es preciso que haya un corte simbólico en esta relación amorosa entre madre-hijo, que pueda dar lugar a la vida psíquica.

¿De qué depende dicho corte? ¿O quién interviene para que haya una separación?: el padre. Lo establece en dos sentidos: en relación con la madre, “no reintegrarás tu producto” (Masotta, 1976, p. 99); en relación con el hijo: “no te acostarás con tu madre” (Masotta, 1976, p. 99) dos prohibiciones.

El padre es el agente de la castración, establece la prohibición del incesto y con esto dicta o instaura la ley.

La castración no se da únicamente en la forma de corte descrita, abarca algo más esencial, la pérdida imaginaria de pene en el hombre, o la ansiedad por tenerlo en la mujer. Esto es la expresión del corte.

El niño/la niña erogenizados conservarán parte de esta primera libido en su destino como objetos sexuales si lo llegan a ser, si son capaces de elaborar el corte de manera diferenciada si es niño o niña, lo que le permita dirigir su energía libidinal en otras direcciones. “El sujeto en cuestión, se lo ve, sólo podrá alimentar de libido a sus objetos si es capaz de cortarse del lugar que alimentó en él toda libido” (Masotta, 1976, p. 101).

Así, la castración no se realiza en la realidad, es imaginaria, permite al sujeto entrar al orden simbólico, da lugar a la inserción del sexo y, como lo menciona Óscar Masotta (1976), a los objetos múltiples de toda socialización. A partir de esto y dependiendo de su historia, el sujeto tiene posibilidades de sentirse interpelado por un determinado plan de estudios o programas dentro de la política.

El sujeto en su constitución, emerge de una estructura ya dada que es la del lenguaje, el Otro es quien sostiene esta estructura. El orden simbólico lo encarna el niño al ser erogenizado por la madre, la cual hace nacer un cuerpo con sentido, le pone un nombre y la niña/el niño saben que a ese nombre responden una vez que se ha constituido como uno aparte y separado de la madre; en este momento emergen las palabras, el niño/la niña se van constituyendo como sujetos deseantes.

Lo imaginario se refiere a la construcción del yo, con base en una imagen que el Otro le proporciona. Cuando el sujeto es capaz de concebirse como “yo”, puede mirar a sus semejantes como otros, y de esta manera establecer vínculos con ellos a través del lenguaje. El sujeto no se realiza únicamente situándose en ese lugar de falo y siendo arrojado posteriormente. Además se construye en él un

amor a la imagen de sí mismo: el narcisismo, que es una captación psíquica por parte del sujeto, se explica originalmente por la mirada del Otro, quien le brinda la imagen que tendrá de sí mismo (Lacan, 1984).

No es la mirada que se pudiera estudiar biológicamente, sino aquella que encierra una ilusión, un modelo ideal que la madre pone en el niño/niña y del cual se siente modelo o imagen. Este momento primordial corresponde a la fase denominada Estadio del Espejo.

El Estadio del Espejo es una fase necesaria que antecede a la constitución del yo. Se requiere que el cuerpo se conciba como una unidad psíquica a través de la imagen. Esto se tiene que constituir, ya que antes sólo existe un organismo que se satisface a sí mismo en forma anárquica, sin la elaboración de un cuerpo simbólico o yo aparte que busca satisfacerse en el exterior (Lacan, 1984).

Al cumplir los seis meses, aproximadamente, en el niño se da esta fase primordial a través de una percepción visual en relación con el Otro, lograr el reconocimiento de una ilusión de una imagen completa. Si se pone al niño de seis meses frente al espejo, observa su imagen con júbilo, este niño que no es capaz de sostenerse por sí mismo en pie se percibe en una imagen completa, una imagen adelantada que todavía no es. Sin embargo, responde a cómo lo han mirado. Esta primera “identificación” será el tronco de todas las identificaciones que forman al yo. Para que la imagen sea verdaderamente eso, es necesario que el niño se sienta exactamente ese ideal que la madre mira en él: Yo ideal (Lacan, 1984).

El espejo es la mirada del Otro, lo observa en una completud y el niño siente esto como si se tratara de un espejo, se mira en él con esa completud. La mirada es lo que dará sentido a ese organismo, convirtiéndolo en un cuerpo a través de contemplarse en este espejo como unidad. La imagen de unidad es la que el niño asume como propia.

El Estadio del Espejo se da en el juego de deseos y de miradas de la madre (castrada como condición y requisito) a su hijo, a quien

poco a poco hace existir permitiéndole la entrada al estadio que será el umbral a lo imaginario, que constituyen las representaciones o la realidad circundante. El espejo da la representación del mundo, de esta manera se organiza la realidad, es como si se colocara al niño frente al espejo y todos los objetos que mira a través de éste, fueran los que para él tienen sentido y a partir de la captura de su imagen construye la imagen de los objetos. El niño estructura su mundo, no cualquier mundo. Así, la imagen de sí mismo tiene un papel formador (Lacan, 1984).

Desde el momento en que captura su imagen la inviste de libido, se construye un amor a la imagen de sí mismo:

Nos formamos así la imagen de una originaria investidura libidinal del yo, cedida después a los objetos, empero considerando en su fondo, ella persiste, y es a las investiduras de objeto como el cuerpo de una ameba a los pseudópodos que emiten (Freud, 1976, p. 73).

Sólo hasta que la niña o el niño son capaces de iniciar una captura de dicha imagen, surge el narcisismo primario, donde se toma a sí mismo, a su cuerpo, a su imagen como objeto de amor antes de elegir objetos exteriores; sí mantiene relación con el medio exterior, pero aún no se ha dado esa construcción psíquica que toma los objetos para su satisfacción, es decir, la construcción de la realidad exterior. “Tal estado correspondería a una creencia del niño en la omnipotencia de sus pensamientos” (Laplanche y Pontalis, 1983, p. 231).

Es un niño o niña que cree reunir las características del ideal que su madre desea, sin falta, perfecto y que ocupa ese lugar maravilloso: Yo ideal, el cual se sale de su estado una vez ha dado lugar al abandono de esta postura, para aspirar a otra: el ideal del yo.

Al respecto, Freud plantea la importancia de que el sujeto empiece a amar a otros, no únicamente a sí mismo para no enfermar, salir de su narcisismo primario y cargar libidinalmente a otros objetos.

¿En razón de qué se ve compelida la vida anímica a traspasar los límites del narcisismo y poner la libido sobre objetos? ... Un fuerte egoísmo preserva de enfermar, pero al final uno tiene que empezar a amar para no caer enfermo, y por fuerza enfermará si a consecuencia de una frustración no puede amar (Freud, 1976, p. 82).

Dicha carga libidinal de los objetos es la energía que se halla en el yo y se prolonga a los objetos, no se carga realmente a éstos sino a su imagen; pero no a cualquiera, sólo a lo que reúne las características de su propia imagen, o del otro que lo nutrió.

El narcisismo se desplaza del niño maravilloso que creyó ser con todas sus perfecciones, “yo ideal” a una nueva forma, en ella descubre que no es ese conjunto de perfecciones, al ser arrojado del lugar de falo por medio de la castración. El niño no quiere perder ese lugar maravilloso que una vez gozó y se construye un ideal para reconquistarlo, Freud llamó a esto Ideal del Yo. Existe una gran satisfacción en los momentos en que su vida logra alcanzar ese ideal, aunque sea parcialmente (Freud, 1976).

La prohibición conlleva a un vacío donde se instalan los objetos, no es el objeto primordial sino aquellos como imágenes o representaciones del primero.

El yo protege al sujeto de su posible fragmentación. Si no se ha logrado esta unidad psíquica no puede considerarse como “un” ser capaz de hacerse reconocer por los demás.

Una vez constituido el sujeto cuenta con una identidad que será cambiante a lo largo de su historia; asimismo, tiene un sistema de creencias y principios interpretativos por medio de lo cual resigna lo que indican las políticas educativas en las que participa el sujeto (Hernández, 2012).

Las identidades de un sujeto se constituyen temporalmente a lo largo de la vida, esto sucede cuando asume como propio un mandato simbólico, un ejemplo pueden ser los lineamientos pedagógicos que prescribe un determinado plan de estudios, a partir de lo cual los/las docentes y los/las estudiantes despliegan prácticas.

El programa o plan de estudios puede integrar en sus diferentes elementos los ideales a través de los cuales se interpela al profesorado y al estudiantado. Cuando una determinada política educativa logra incidir en las subjetividades del profesorado y alumnado se dice que ha sido exitosa y se expresa a través de un discurso hegemónico. Es decir, ha logrado influir y articular las subjetividades de diversos actores, pues se constituyen como sujetos-actores de la política educativa. Se identifican con los mandatos de ésta.

Reconocer la capacidad de interpelación que puede tener una política educativa o institucional en la configuración de la identidad de los sujetos, implica pensarla como un modelo de identificación, en tanto que su objetivo es que los sujetos se identifiquen con lo que ella propone como horizonte de plenitud (Hernández, 2012, p. 32).

De esta manera, la política se entiende como un modelo de identificación (en este caso, del currículo) en la medida en que se presenta aparentemente perfecto y sin fisuras.

La política educativa puede ser entendida como un modelo de identificación debido a la forma en que ésta actúa, que es presentándose como una imagen de horizonte de plenitud sin fracturas, en un determinado contexto educativo. Este modelo se compone de significantes que al establecerse en el imaginario de los sujetos logra la articulación de estos, en un determinado proyecto educativo (Hernández, 2012, p. 32).

Desde el enfoque del psicoanálisis la identificación con un determinado proyecto curricular sólo puede acontecer si el sujeto ha sido constituido como sujeto deseante. Es decir, si el proyecto educativo en su implementación se experimenta como un programa que aparentemente llenará una falta o un vacío de los actores. Esta incompletud del sujeto impide que se constituya con una identidad definitiva o inmutable.

De esta manera, los sujetos tratan de llenar la falta a través de recurrir a una ideología (en este caso, el contenido de un programa de una determinada política educativa) que creen va a suturar ese vacío, pero en realidad sólo lo disfraza, dicho vacío no se llena con nada, porque si así fuera el sujeto moriría psíquicamente. La falta mantiene al sujeto en movimiento.

El poder se encuentra involucrado en el proceso identificatorio, pues del primero emanan mecanismos con los cuales se intenta asir al sujeto a un determinado modelo de identificación. Los sujetos se hallan dentro de constantes juegos identificatorios en que acontecen: quiebres de la identidad, momentos de plenitud en que se experimenta como un cierre, como un sujeto sin falta, y finalmente, como nuevas búsquedas identificables (Hernández, 2012).

Considerar al sujeto escindido o en falta implica, primero, que éste se encuentra en una [búsqueda constante de su ideal de plenitud ...con el cual] intenta llenar esta carencia a través de representaciones fallidas, inadecuadas e incompletas, objetos de deseo, sean éstos materiales o subjetivos, que el orden simbólico ofrece al sujeto (Echavarría, 2012, p. 239); y segundo, [que la] función [de la] falta constitutiva del sujeto [permite] entender al proceso identificatorio como inacabado, por lo que [el sujeto] se sitúa en incompletud permanente, en falta constante que también representa la incompletud del Gran Otro lacaniano (Echavarría, 2012, citado por Hernández, 2012, p. 33).

Un determinado discurso (de una política educativa) puede volverse hegemónico en la medida en que logra interpelar a los sujetos, quienes se identifican con dicho discurso. Aquí entra en juego también la cualidad volitiva del sujeto, es decir, la capacidad que tiene de decidir aceptar o no las directrices de un determinado programa educativo al que se ha identificado. De esta manera se piensa al sujeto no únicamente estructurado por la falta, sino como un ser racional-político que tiene que decidir entre dos o más posibilidades de decisión. Es decir, los mismos sujetos deciden qué proyecto educativo suturará su falta (Hernández, 2012):

en este espacio entre la estructura fallida y la posibilidad de nuevas identificaciones es donde puede pensarse al sujeto de la decisión, por lo que sería un error pensar a un sujeto con una identidad única o fija, ya que (...) aunque se decida asumir una identidad, este registro no permitirá su completud final, creándose la necesidad de nuevas identificaciones con las que se intentará una vez más suturarse (Echavarría, 2012, citado por Hernández, 2012, p. 34).

La política educativa funciona como un modelo de identificación en la medida en que se presenta como una imagen sin fisuras, lo cual actúa en el registro de lo imaginario de los sujetos.

Así, esta imagen que utiliza conceptos como, por ejemplo: calidad, cobertura, formación integral, entre otros, establece un horizonte de plenitud que funciona –ideológicamente– para instaurar un universal de desarrollo y que, en el caso de la educación (en general), se proyectan procesos formativos para lograr la constitución de los sujetos plenos (López, 2011, citado por Hernández, p. 35).

Dicho en otras palabras,

Es decir, esta imagen funcionará –ideológicamente– para establecer un halo de unidad o cohesión al grupo. Así con cada nueva política (cada dislocación al orden simbólico) se crean imaginarios míticos de unidad identitaria con la intención de hacer sentir a los sujetos que forman parte de una comunidad mayor, por ejemplo, una disciplina profesional (Hernández, 2012, p. 35).

En el plan de estudios de la EGE que se analiza aquí, se observa a la igualdad de oportunidades como un modelo de identificación a través del cual el estudiantado se siente convocado y encuentra un modo de configurar una identidad. A continuación se hace una breve historia de la igualdad de oportunidades y su conceptualización.

IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

La consideración de la igualdad como un ideal a ser alcanzado tiene una historia, desde la Revolución francesa de 1789 ya se advierten movimientos reivindicativos de la ideología de la igualdad. En este mismo año se promulgó la Declaración del Hombre y del Ciudadano. Uno de los derechos que parcialmente se estableció durante este periodo fue el de la igualdad (Ruiz, 2016).

En lo que respecta a la igualdad entre hombres y mujeres, no hubo importantes avances, la declaración no incluyó a las mujeres como ciudadanas. Por esta razón hubo críticas diversas de hombres y mujeres inconformes, entre quienes se encuentran: Condorcet, quien en julio de 1790 escribió un ensayo en el cual plantea la exclusión de las mujeres como ciudadanas y la desigualdad social que esto implica. Asimismo, Olympia de Gouges, también denunció que la revolución hubiera olvidado a las mujeres en sus declaraciones sobre la igualdad, y promulgó, en 1791, la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadanía, quien por este atrevimiento fue encarcelada y más tarde, ejecutada en la guillotina (Ruiz, 2016).

Otro personaje igualmente importante en esta época lo constituyó Mary Wollstonecraft, ella escribió sobre la reivindicación de los derechos de las mujeres. Una de las ideas principales que desarrolló en su obra es que las mujeres no son inferiores a los hombres debido a una causa natural e inevitable, sino que ésta se debe a la educación deficiente que reciben las mujeres desde pequeñas, su subordinación es histórica y cultural. Esta misma autora apeló al Estado para que se reformase la educación de las y los jóvenes, con orientación a una igualdad de género. En síntesis, la idea fundamental que desplegó es que las mujeres nacen como seres humanos y las hacen inferiores y subordinadas por medio de una educación deficiente. La obra de Wollstonecraft se considera como la primera que aboga por la igualdad entre los sexos (Ruiz, 2016).

Al paso del tiempo, posterior a la Segunda Guerra Mundial, se crean los Derechos Humanos, la igualdad se constituye como un

derecho establecido en la Declaración de los Derechos Humanos, teóricamente se observa un avance en cuanto que se determina la igualdad entre las mujeres y los hombres (Ruiz, 2016).

Más adelante, tras años de lucha de los movimientos feministas por el reconocimiento de los derechos de las mujeres, la Organización de las Naciones Unidas lanza la convocatoria acerca de la Primera Conferencia Mundial sobre la Mujer realizada en México, de esto se deriva lo que fue el Año Internacional de la Mujer, en 1975. Uno de sus temas principales fue la igualdad al lado del desarrollo y la paz (Álvares, 2016).

En este contexto también se proclamó al periodo comprendido entre 1976 y 1985, como Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer. Se creó la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW). A partir de este momento surgieron documentos a favor de los derechos de las mujeres, mismos que se comenzaron a propagar (Álvares, 2016).

Para 1995, se llevó a cabo la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing, en ésta se establecieron acciones para lograr la igualdad de género, específicamente para los ámbitos de toma de decisiones importantes y acceso al poder (Álvares, 2016).

En relación con el tema de igualdad entre mujeres y hombres, a pesar de que éste aparece desde 1975 en la reforma constitucional, en nuestro país se incorporó a las leyes del sistema jurídico recientemente. Específicamente, la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, se establece el 2 de agosto de 2006. Como se advierte, tuvieron que pasar casi tres décadas para que la igualdad entre hombres y mujeres fuera considerada en el sistema jurídico del país constituyendo un mecanismo para alcanzar la igualdad (Álvares, 2016).

La igualdad de oportunidades implica desde lo político generar las condiciones sociales, políticas, económicas y jurídicas para aquellas personas que se encuentran en una situación de desventaja, de manera que gracias a dichas condiciones tengan las mismas oportunidades de quienes gozan de tales condiciones. De esta

manera se atiende el problema de la discriminación, que desaparece al establecer dichas condiciones.

Concretamente, la igualdad de oportunidades también se piensa en los estudiantes, que por diversas circunstancias no desarrollaron talentos o atributos para el estudio y se toman acciones para compensar esas carencias.

En el plano educativo, la igualdad de oportunidades se refiere a que las niñas y los niños tengan las mismas oportunidades para ir a la escuela. Implica que se eduque con métodos pedagógicos acordes a las necesidades y el desarrollo de las potencialidades de estudiantes sin distinción de género. Igualdad de oportunidades no implica solamente que los niños y las niñas tengan acceso a la escuela. Implica adaptar los recursos a las necesidades de cada situación, pues no es lo mismo dar educación en una zona donde el analfabetismo de las mujeres es muy alto, que en otra donde este problema no existe, más bien surgen otros, por ejemplo, pocas mujeres se forman para el quehacer científico (Castaño y García, 2016).

De manera par, la igualdad de oportunidades tiene que ver con la posibilidad de acceder y garantizar la participación de las mujeres y los hombres en la vida pública y privada (González, S. y García, Rus, 2007).

Históricamente, dentro de las distintas posiciones que las mujeres y los hombres han ocupado en la sociedad, a las primeras se les ha invisibilizado, no han sido reconocidos sus aportes en las actividades económicas y sociales, únicamente en el ámbito doméstico. Se les ha obstaculizado su acceso a la educación, a un trabajo bien remunerado, a su participación política, y en general, a una igualdad de oportunidades.

La igualdad de género significa que

las mujeres y los hombres gozan de la misma condición y tienen las mismas oportunidades para hacer efectivos el disfrute pleno de sus derechos humanos y su potencial a fin de contribuir al desarrollo nacional, político, económico, social y cultural y de beneficiarse de sus resultados (ONU, 2016, p. 17).

Existe una crítica a la igualdad de oportunidades educativas como política, a la postura de que es posible dar igualdad de oportunidades a las mujeres y los hombres dentro de la sociedad; no obstante, dentro de este planteamiento se está desconociendo la existencia de sectores privilegiados y sectores de pobreza en cuanto al acceso a los bienes sociales que impide alcanzar una verdadera igualdad de oportunidades. En el caso específico de lo educativo se observa, aun cuando se diera la misma educación a todos los niños y niñas, que por sus desigualdades de origen no se reflejarían resultados iguales para todos y todas, pues no es lo mismo educar a niños y niñas de una zona marginada en que su aprendizaje sería deficiente por sus mismas condiciones de carencia, a estudiantes en que tienen un mejor rendimiento escolar debido a que sus condiciones son mejores para su educación. Por lo tanto, dicha crítica aduce además que la igualdad de oportunidades es una utopía, debido a que de manera estricta ésta no puede alcanzarse para todos los integrantes de una sociedad (ONU, 2016).

Atendiendo a las problemáticas anteriores, la igualdad de oportunidades se entendería entonces desde otra perspectiva, no estableciendo iguales recursos para diferentes estudiantes, sino brindando diferentes tratamientos y recursos para diferente alumnado acorde a las necesidades singulares de cada quien.

LOS ESTUDIOS DE GÉNERO

En la búsqueda de encontrar explicaciones acerca de las condiciones de subordinación de las mujeres frente a los varones en diferentes partes del mundo, un grupo de académicas provenientes de diferentes países llevan al género a ser utilizado como una categoría de análisis de las desigualdades entre los hombres y las mujeres. Así es como surgen los estudios de género, a inicios de los ochenta, que proceden del movimiento feminista internacional. Alrededor de 'género' existen varias definiciones según los distintos enfoques

de las autoras, de las cuales presento tres como parte de la literatura que se ha manejado en nuestro país.

Para De Barbieri (1993, p. 5), el género se define en relación con el sexo, considerados como sistemas:

Los sistemas de género/sexo son los conjuntos de prácticas, símbolos representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual anátomo/fisiológica y que dan sentido a la satisfacción de los impulsos sexuales, a la reproducción de la especie humana y en general, al relacionamiento entre las personas (De Barbieri, 1990, p. 5).

Aquí ‘género’ es considerado como una construcción cultural de representaciones que la sociedad construye en relación con las diferencias anatómicas de los sexos.

Por su parte, Scott (1996, p. 2) plantea que probablemente ‘género’ nació entre las feministas estadounidenses, quienes deseaban insistir en la cualidad social de las diferencias fundadas en el sexo. Lo que quisieron poner de relieve estas académicas con la categoría de género, es el rechazo al determinismo biológico de que las mujeres y los hombres son diferentes –con sus respectivos atributos–, debido a un orden natural. “La palabra denotaba rechazo al determinismo biológico implícito en el empleo de términos tales como sexo o diferencia sexual”.

El término género incluye tanto el estudio de las mujeres como el de los hombres, pero no por separado sino dentro de una relación. De acuerdo con esta perspectiva, “hombres y mujeres fueron definidos en términos el uno del otro” (Scott, 1996, p. 2). Asimismo, Natali Davis (1975),² plantea que las mujeres se deben estudiar en relación con los varones de la misma manera que las clases sociales no se deben investigar a partir únicamente de los campesinos.

‘Género’ se llegó a fundar como categoría de análisis a finales del siglo XX, posterior a ser utilizado de distintas maneras por

² Citada por Scott (1996, p. 2).

ciertas disciplinas sociales. Constituyó para las feministas actuales un factor fundamental que permitió insistir en la insuficiencia de los cuerpos teóricos para explicar la desigualdad de género. Es a partir de considerar género como categoría de análisis que las feministas han encontrado “una voz teórica propia...” (Scott, 1996, p. 22).

La definición de género propuesta por Scott (1996, p. 23) tiene dos componentes: “...el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos”, y: “el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder”.

Una definición más es la que corresponde a Lamas (2014, p. 157):

se denomina género a la forma en que las sociedades simbolizan la diferencia anatómica, y esa lógica cultural es la fuerza subyacente que impide tratar a hombres, mujeres, heterosexuales, homosexuales, transexuales, y personas intersexuadas como ciudadanos “iguales”. Las diferencias que los seres humanos manifiestan en torno a su sexuación, su identidad sexual y sus prácticas sexuales se han traducido socialmente en desigualdad, discriminación, estigmatización y, en ocasiones, en linchamiento social y muerte.

Para Lamas (2014) la vida social se organiza a partir de la manera de simbolizar de forma diferenciada las anatomías de los sexos. Se adjudican capacidades, sentimientos y conductas diferentes según sean para hombres o para mujeres. La lógica cultural del género establece que existen diferentes características para hombres y para mujeres, y que éstas son atribuidas a las actividades de cada sexo. Dichas atribuciones se objetivizan en prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales.

Un elemento que tanto Lamas (2014) como Scott (1996) introducen para definir género es la dimensión histórica. Establecen que género es una construcción histórica. Cada época de la historia ha tenido diferentes maneras de simbolizar a los sexos, asimismo, también varía de una cultura a otra.

Las distintas simbolizaciones de la diferencia anatómica –una constante biológica universal– producen variados esquemas de género que tienen consecuencias disímolas en el campo de la política, el trabajo, la educación y la salud (Lamas, 2014, p. 158).

Para efectos de este trabajo se retoman elementos de las tres autoras. De Teresita de Barbieri, se considera que género es el conjunto de representaciones, símbolos, normas, creencias, prácticas que la sociedad ha creado a partir de las diferencias anatómicas de los sexos de los seres humanos.

De acuerdo con Scott (1996) y Lamas (2014), se toman las aportaciones de que el género ha variado según los distintos momentos históricos y culturas. Finalmente, se retoma la idea de que género es una construcción cultural y no queda comprendido en un orden natural.

ANÁLISIS DE CONGRUENCIA

Se presenta a continuación el análisis de congruencia de los objetivos del Programa de Estudios de la Especialidad de Género en Educación (1998), con el propósito de identificar la promesa de igualdad de oportunidades que encierra el programa y cómo ésta se vierte a través de los objetivos, con el fin de concretarse en el aula. Promesa que tiende a cohesionar al alumnado de cada generación y por lo tanto, en cada ciclo escolar.

Los objetivos de la EGE que se cotejan son:

- el objetivo general del programa de la EGE con el perfil de egreso;
- el objetivo general señalado con los objetivos específicos del programa de la EGE;
- los objetivos específicos señalados con los objetivos generales de los programas de cada una de las asignaturas;
- los objetivos generales señalados se cotejan con los objetivos específicos de los programas de cada materia del plan de la EGE.

Contrastación de perfil de egreso con el objetivo general del programa de la EGE³

Existe una promesa en el objetivo general (OG) de la EGE en el sentido de que ésta pretende la formación de profesionales con capacidad para incorporar la perspectiva de género en la resolución de problemas de desigualdad de género. Este objetivo tiene correspondencia con parte del perfil de egreso (GHA), el cual establece que el estudiante utilizará la categoría de género como una herramienta analítica en las ciencias sociales, aspecto importante de la formación del estudiantado.

El perfil de egreso (GCE) integra la promesa de que el estudiantado desarrolle habilidades de análisis para el conocimiento de la cultura escolar desde una perspectiva de género. Esto guarda relación con el objetivo general (OG) de la EGE, ya que se pretende dar las herramientas teóricas y el desarrollo de habilidades para lograr el OG.

El perfil de egreso (GDC) se compone de dos promesas: por un lado, la de formar al estudiantado para manejar el currículo en la escuela desde una perspectiva de género y por otro, la de formar para promover la igualdad de oportunidades entre los hombres y las mujeres. Lo anterior guarda relación con el OG, ya que éste pretende formar profesionales que tengan la capacidad de incorporar la perspectiva de género en la escuela.

Participar en el diseño de políticas públicas con enfoque de género constituye una promesa inmersa en el perfil de egreso (GPP), el cual guarda relación con el OG, al incluir como parte de la formación del estudiantado la incorporación de la perspectiva de género en el diseño de políticas públicas.

Una promesa más de formación que se observa en parte del perfil profesional (GPNS), es el que se refiere a formar para que el estudiantado asesore al profesorado con el fin de que realice prácticas

³ Al final del documento, en anexo, aparecen los objetivos completos del programa y de las materias, así como las claves asignadas a dichos objetivos.

no sexistas, esto guarda relación con el OG, porque implica aspectos de la formación con perspectiva de género.

La promesa referida a formar profesionales con orientación co-educativa para incidir en materias de ciencias, deportes y orientación vocacional se incluye en parte del perfil profesional (GEC), que guarda relación con el OG, debido a que implica un aspecto de la formación del estudiantado.

Cotejo del objetivo general con los objetivos específicos del programa de la EGE

Hay correspondencia entre el objetivo general (OG) que establece la formación de profesionales que incorporen la perspectiva de género, y el objetivo específico (OE1), que propone un aspecto de la formación que señala el OG, ya que se refiere al análisis de la categoría de género como herramienta analítica. El OE1 incluye parte de la promesa que encierra el programa.

Existe relación entre el OG y el objetivo específico (OE2), en el sentido de que el segundo implica un aspecto de la formación del estudiantado –al revisar a la institución educativa como reproductora de situaciones de la segregación de género–, que señala el OG. Incluye parte de la promesa que encierra el programa.

En el objetivo específico (OE3) se señala un aspecto de la formación del estudiantado que establece el OG, al plantear que el alumnado desarrollará la habilidad de analizar el currículo desde una perspectiva de género. Esto implica parte de la promesa de formación. Existe articulación entre estos objetivos.

El objetivo específico (OE4) incluye un aspecto del OG debido a que el primero propone que el alumnado detecte las prácticas que favorecen la discriminación de género, por lo que existe relación entre estos objetivos. El OE4 integra una promesa de formación.

Existe reciprocidad entre el objetivo específico OE5, que señala el aprendizaje del alumnado de una actitud crítica frente a los

estereotipos de género, y el OG, como un aspecto de la formación que implica este último. El OE5 integra una promesa.

Hay vínculo entre el OG y el objetivo específico OE6, debido a que este último constituye un aspecto del primero. Al plantear el desarrollo de habilidades del estudiantado para analizar los sesgos sexistas en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos. Esto representa también una promesa.

No hay una articulación entre el OE7 y el OG. También se integra en este objetivo específico una promesa de formar para promover la igualdad de oportunidades.

Cotejo de los objetivos específicos del programa de la especialidad con el objetivo general del programa de la asignatura de género y poder (primer semestre)

Existe una estrecha relación entre OE1 y el objetivo general de la asignatura de Género y poder (OGGP), debido a que ambos abordan la teoría de género y su problemática epistemológica. En este último se concreta el primero. El OGGP se constituye, entre otros, como un aprendizaje a ser logrado para la consecución del perfil y objetivo general de la especialización. El OGGP se constituye como un elemento de la promesa, encierra parte de ella. No guarda relación con el resto de los objetivos específicos.

Contrastación entre el objetivo general de la asignatura de género y poder (OGGP) y los objetivos específicos (OEGP) de dicha materia

Hay una relación entre el OGGP y el específico (OEGP1) de la asignatura, debido a que en el segundo se abordan los antecedentes socio-políticos que dieron lugar a los estudios de género. Esto constituye parte de la promesa.

Existe correspondencia entre el OGGP y el objetivo específico (OEGP2), en el sentido de que en el segundo se concreta parte del primero, al abordar el aprendizaje de los conceptos pertenecientes a las teorías de género. Implica una parte de la realización de la promesa.

Existe relación entre el OGGP y el objetivo específico (OEGP3), respecto a que se pretende desarrollar actitudes no estereotipadas por razón de sexo, entre otros, como resultado de aprender aspectos teóricos de género, contenido en el OGGP. Lo que implica también una promesa.

Hay una ausencia de correspondencia entre el objetivo general (OGGP) y el objetivo específico (OEGP4), ya que el primero sólo especifica el aprendizaje de las teorías sin aplicación de ésta en el análisis de situaciones, como lo marca el OEGP4. Este último integra una promesa. Se hacen dos sugerencias: ampliar el OGGP para hacerlo congruente con el OEGP4, y poner más objetivos específicos que hagan referencia al aprendizaje de las teorías de género.

Cotejo de los objetivos específicos del plan de estudios de la EGE con el objetivo general del programa de la asignatura Género e identidad (segundo semestre)

Hay ausencia de correspondencia entre los objetivos específicos del plan de estudios de la EGE y el objetivo general de la materia. Se sugiere redactar más objetivos específicos para integrar los objetivos de esta asignatura de género e identidad.

Contrastación entre el objetivo general de la asignatura de Género e identidad (OGGI) y los objetivos específicos (OEGI) de dicha materia

Existe correspondencia entre el objetivo general (OGGI) con el objetivo específico (OEGI1) en el sentido de que en este último se concreta el primero, al abordar un enfoque teórico de la construcción de identidades masculinas y femeninas. Se desdibuja de la promesa.

No se observa alguna relación entre el objetivo general (OGGI) con el objetivo específico (OEGI2), ya que este último establece favorecer valores y comportamientos no estereotipados sin aludir a la identidad de género.

Hay articulación entre el objetivo general (OGGI) y el objetivo específico (OEGI3), ya que en este se concreta el primero, al abordar un enfoque teórico del desarrollo moral y cognitivo con enfoque de género.

Comparación entre los objetivos específicos del programa de estudios de la EGE con el objetivo general (OGCEI) de la asignatura Cultura escolar I (primer semestre)

Existe relación entre el objetivo específico (OE1) con el objetivo general de la materia de Cultura escolar I (OGCEI). Al dar las herramientas teóricas de género –señalado en el primero–, para analizar las diversas situaciones de la institución educativa con perspectiva de género, esto último se integra en el segundo objetivo.

El objetivo específico (OE2) del plan de estudios mantiene una relación directa con el objetivo general de la materia (OGCEI), al abordar en los dos objetivos a la institución educativa como reproductora de estereotipos o de situaciones de segregación de género. Podría decirse que se repiten, pero al parecer es necesario.

No se observa correspondencia entre el objetivo específico (OE3) del plan de estudios con el objetivo general de la materia (OGCEI).

Tampoco se observa correspondencia entre el objetivo específico (OE4) con el objetivo general (OGCEI) de la materia.

Existe relación entre el objetivo específico (OE5) del plan de estudios y el OGCEI, en cuanto a que el primero plantea favorecer una actitud crítica hacia los estereotipos de género, y el segundo plantea analizar la escuela como reproductora de estereotipos, uno y otro se complementan. Ambos abordan los estereotipos de género pero uno se refiere al desarrollo de habilidades, y el otro, al aprendizaje de actitudes. Ambos objetivos encierran la promesa.

El objetivo específico (OE6) no establece correspondencia con el objetivo general (OGCEI).

No se observa relación entre el objetivo específico (OE7) y el objetivo general (OGCEI). Por lo que no existe alguna relación con la promesa de la igualdad de oportunidades para ambos sexos.

Contrastación entre el objetivo general (OGCEI) y los objetivos específicos (OECEI) de la materia de Cultura escolar I

Hay articulación entre el objetivo general (OGCEI) y el objetivo específico (OECEI1) en lo que respecta a que en el segundo se concreta el primero. En este último se aborda el desarrollo de habilidades de análisis de las condiciones que generan los estereotipos de género, mientras que el otro objetivo trata sobre la escuela como reproductora de estereotipos de género. Ambos encierran indicios de la promesa.

Existe relación entre el objetivo general (OGCEI) y el objetivo específico (OECEI2) de la materia, en este último se aborda el desarrollo de la habilidad de identificar situaciones de discriminación de género en los espacios escolares; para llevar a cabo esto, es indispensable saber sobre los estereotipos de género, aspecto contenido en el objetivo general (OGCEI).

No se observa relación entre el objetivo general (OGCEI) y el objetivo específico (OECEI3).

Cotejo entre objetivos específicos del programa de estudios (OE) y el objetivo general de la asignatura de Cultura escolar II (OGCEII)

Hay correspondencia entre el objetivo específico (OE1) con el objetivo general (OGCEII), en el sentido de que en este último se concreta el primero. Ya que en el OGCEII se señala el desarrollo de la habilidad de análisis de las políticas de género, y para el logro de éste se requiere el conocimiento de género como categoría de análisis señalado en el OE1.

No se observa relación entre el objetivo específico (OE2) del plan de estudios y el objetivo general (OGCEII).

Existe una ligera relación entre el objetivo específico (OE3) y el (OGCEII), en el primero se establece el desarrollo de la habilidad de análisis del currículo con enfoque de género, mientras que en el segundo se establece el análisis de las políticas educativas. La relación existe desde el momento en que parte de las políticas educativas se concretan de manera importante en el currículo.

No se observa articulación entre el objetivo específico (OE4) y el objetivo general (OGCEII) de la asignatura.

No se observa relación entre el objetivo específico (OE5) y el objetivo general (OGCEII) de la materia.

No se observa relación entre el objetivo específico (OE6) y el objetivo general (OGCEII) de la materia.

El objetivo específico (OE7) tiene correspondencia con el objetivo general (OGCEII) de la materia, ya que en ambos se establece el diseño de propuestas pedagógicas que favorezcan la igualdad de oportunidades.

Cotejo entre los objetivos, general (OGCEII) y específicos (OECEII) de la asignatura de Cultura escolar II

Existe correspondencia entre el objetivo general (OGCEII) y el objetivo específico (OECEII1). En este último se concreta el primero. En el OGCEII se establece el aprendizaje de la habilidad de analizar las políticas educativas desde una perspectiva de género, mientras que en el OECEII1 se concretiza al examinar de manera particular, con enfoque de género, las políticas educativas en nuestro país.

El objetivo general OGCEII se concretiza en el objetivo específico OECEII2, en el sentido de que el primero aborda el análisis de las políticas educativas de manera general, mientras que en el segundo se tratan de manera particular las propuestas sobre la igualdad de oportunidades en la escuela mexicana.

Existe relación entre el objetivo general OGCEII y el objetivo específico OECEII3, respecto a que en este último se pretende favorecer actitudes y comportamientos no estereotipados en el planteamiento de alternativas para promover la igualdad de oportunidades.

Correspondencia entre los objetivos específicos del programa de estudios y el objetivo general de la asignatura de Género y diseño curricular (OGGDC)

El objetivo específico (OE1) tiene relación con el objetivo general (OGGDC), ya que comprender la discriminación de género en el contexto escolar, señalado en el segundo objetivo, implica la comprensión de género como categoría analítica, contenido en el primer objetivo mencionado.

Existe relación entre el objetivo específico (OE2), y el objetivo general (OGGDC), en cuanto a que el primero trata de manera general a la institución educativa como reproductora de situaciones de segregación de género, y en el segundo se aborda esto mismo pero de manera específica. Es decir, el OE2 se concreta en el OGGDC.

Hay una relación directa entre el objetivo específico (OE3) y el objetivo general (OGGDC). En el primero se señala de manera general el desarrollo de la habilidad de análisis del currículo desde su marco normativo hasta su concreción en el aula, mientras que en el segundo se concreta parte del primer objetivo, el cual expone la comprensión de la discriminación de género en la implementación del currículo.

En el objetivo específico (OE4) se plantea de manera general identificar las prácticas y procesos que dan lugar a la discriminación de género en educación básica, mientras que en el objetivo general (OGGDC) se señala de manera específica esto mismo pero acotado solamente al currículo. Por lo que existe relación entre estos dos objetivos.

Hay relación entre el objetivo específico (OE5) y el objetivo general (OGGDC), en el sentido de que el primero propone el aprendizaje de la actitud crítica hacia los estereotipos de género, y en el segundo (OGGDC) al señalar la comprensión de la discriminación de género, implica a los estereotipos de género señalados en el OE5.

Existe una relación directa entre el objetivo específico (OE6) y el objetivo general (OGGDC) de la materia, ya que ambos objetivos se plantean comprender la discriminación de género en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se sugiere replantear los objetivos.

Hay una relación directa entre el objetivo específico (OE7) y el objetivo general (OGGDC), dado que ambos señalan el diseño de propuestas alternativas para contribuir a eliminar la desigualdad de género. Se sugiere replantear estos objetivos.

Cotejo de los objetivos, general (OGGDC) con los objetivos específicos (OEGDC) de la materia de Género y diseño curricular

Se observa relación entre los objetivos OGGDC y OEGDC1, respecto a que el segundo se hace necesario como antecedente para asimilar los siguientes aprendizajes que se encuentra en el objetivo OEGDC3.

No se observa relación entre los objetivos OGGDC y OEGDC2.

Existe correspondencia entre el objetivo general (OGGDC) y el objetivo específico (OEGDC3), en cuanto a que en los dos se plantea la habilidad de analizar propuestas pedagógicas que favorezcan la igualdad de oportunidades. Se sugiere replantear estos objetivos.

**Correspondencia entre los objetivos específicos (OE)
del programa de estudios y el objetivo general (OGDCI)
de la asignatura de Diversidad cultural e instrucción**

El objetivo específico OE1 guarda una leve relación con el objetivo OGDCI, ya que en el primero se plantea el aprendizaje de la categoría de género como herramienta analítica, mientras que en el segundo se plantea el análisis de la enseñanza de contenidos específicos con énfasis en género; la relación estriba en que para la realización de esto último es necesario el manejo de género como categoría de análisis contenido señalado en el OE1.

No se observa relación entre el objetivo OE2 y el objetivo OGDCI.

No se observa relación entre el objetivo OE3 y el objetivo OGDCI.

No se observa relación entre el objetivo OE4 y el objetivo OGDCI.

No se observa relación entre el objetivo OE5 y el objetivo OGDCI.

Hay relación entre el objetivo específico OE6 y el OGDCI, en el sentido de que ambos se refieren a los contenidos específicos, pero mientras el primero trata sobre la habilidad de analizar los sesgos genéricos en la enseñanza/aprendizaje de los contenidos específicos, el segundo trata sobre la habilidad de analizar la enseñanza de los contenidos específicos.

Existe correspondencia entre el objetivo específico OE7 y el objetivo OGDCI, en el sentido de que el primero trata sobre el desarrollo de habilidades para el diseño de propuestas pedagógicas que favorezcan la igualdad de oportunidades, mientras que el segundo trata sobre el análisis de la enseñanza de los contenidos específicos, como un aprendizaje indispensable anterior al diseño de dicha propuesta.

Contrastación entre el objetivo general (OGDCI) y los objetivos específicos OEDCI de la materia de Diversidad cultural e instrucción

No se observa relación entre el objetivo OGDCI y el objetivo específico OEDCI1.

El objetivo general OGDCI se repite en el objetivo específico OEDCI2.

Existe relación entre el objetivo general OGDCI y el objetivo específico OEDCI3. El primero se concreta en el segundo, al tratar en este último el análisis de una de las propuestas, la coeducativa en la enseñanza de los contenidos específicos, aspecto tratado en el objetivo general OGDCI.

Cotejo entre los objetivos específicos del programa de estudios (OE) y el objetivo general (OGTIE) de la asignatura de Técnicas en investigación educativa (primer semestre)

No se observa relación entre el objetivo (OE1) y el objetivo general (OGTIE) de la asignatura.

No se observa relación entre el objetivo específico (OE2) y el objetivo general (OGTIE) de la asignatura.

No se observa relación entre el objetivo específico (OE3) y el objetivo general (OGTIE) de la asignatura.

No se observa relación entre el objetivo específico (OE4) y el objetivo general (OGTIE) de la asignatura.

No se observa relación entre el objetivo específico (OE5) y el objetivo general (OGTIE) de la asignatura.

No se observa relación entre el objetivo específico (OE6) y el objetivo general (OGTIE) de la asignatura.

No se observa relación entre el objetivo específico (OE7) que plantea el diseño de propuestas pedagógicas para favorecer la igualdad de oportunidades, y el objetivo general (OGTIE).

Contrastación entre el objetivo general (OGTIE) de la materia de Métodos y técnicas en investigación educativa (primer semestre) y el objetivo específico (OETIE) de dicha asignatura

Existe relación entre el objetivo general (OGTIE) y el objetivo específico (OETIE1), al brindar este último los antecedentes de identificar los principales paradigmas de investigación educativa, de donde deriva el conocimiento de los principios metodológicos para diseñar una propuesta pedagógica señalado en el OETIE1.

No se observa relación entre el objetivo general OGTIE y el objetivo específico OETIE2.

Existe correspondencia entre el objetivo general (OGTIE) y el objetivo específico (OETIE3), en cuanto a que el primero se concreta en el segundo, al desarrollar la habilidad de analizar los elementos de un protocolo y reporte de investigación, aspecto implicado en el OGTIE que plantea la aplicación de principios metodológicos en la formulación de un problema de investigación.

Hay una articulación relativa entre el objetivo general (OGTIE) y el objetivo específico (OETIE4), ya que en el segundo se concreta el primero. Al plantear el reconocimiento y diseño de técnicas e instrumentos de recolección de información se logra un aspecto de lo planteado en el OGTIE, que es la aplicación de principios metodológicos en la formulación de un problema.

Cotejo entre objetivos específicos (OE) del plan de estudios de género en educación y el objetivo general de la materia de Programación y diseño de materiales

Existe relación entre el objetivo específico OE1 y el objetivo general OGPDM. En el primero se pretende dar algunas bases teóricas importantes de género para brindar este enfoque en el diseño de materiales y programas con enfoque de género, señalado en el segundo objetivo.

Existe articulación entre el objetivo específico OE2 y el objetivo general OGPDM. En el primero se plantea el reconocimiento de la institución educativa como reproductora de segregación de género, antecedente importante para abordar el diseño de materiales y programación con enfoque de género, señalado en el objetivo OGPDM.

Hay correspondencia entre el objetivo específico OE3 y el objetivo general OGPDM. En el primero se consideran algunos conocimientos importantes del currículo con enfoque de género, como antecedentes para la programación y diseño de materiales con enfoque de género señalado en el objetivo OGPDM.

El objetivo específico OE4 se repite con el OE2.

Hay relación entre el objetivo específico OE5 y el objetivo general OGPDM, en referencia a que para diseñar materiales y realizar una programación con enfoque de género señalado en el OGPDM, se requiere mantener una actitud crítica ante los estereotipos de género, aspecto abordado en el OE5.

Existe correspondencia entre el objetivo específico OE6 y el objetivo general OGPDM. Ya que para la realización de la programación y el diseño de materiales con enfoque de género, contenido en el OGPDM, se requiere en parte de analizar los sesgos genéricos en la enseñanza/aprendizaje de contenidos específicos, aspecto integrado en el OGPDM.

Hay una estrecha relación entre el objetivo específico OE7 y el objetivo general OGPDM, ya que en ambos se plantea la elaboración de propuestas pedagógicas que favorezcan la igualdad de oportunidades de género.

Contrastación entre el objetivo general (OGPDM) y los objetivos específicos (OEPDM) de la asignatura de Programación y diseño de materiales (OEPDM1)

Existe relación entre el objetivo general (OGPDM) y el objetivo específico (OEPDM1). En el segundo objetivo se concreta el primero,

al tratar un aspecto del objetivo OGPDM, referente a que el alumnado conozca el proceso de la programación, mientras que en el OGPDM se plantea el aprendizaje del diseño de la programación con enfoque de género.

Hay una articulación directa entre el OGPDM y el OEPDM2, porque en ambos objetivos se plantea el aprendizaje del diseño de programas con enfoque de género.

Hay relación entre el objetivo OGPDM y el OEPDM3, ya que el segundo aborda –al tratar el aprendizaje de los elementos para el diseño de los materiales didácticos– un aspecto del primero, el cual plantea el aprendizaje del diseño de materiales didácticos.

Existe correspondencia entre el OGPDM y el OEPDM3, porque ambos plantean el diseño de materiales de apoyo con perspectiva de género, sólo que en el segundo se orienta de manera específica al diseño de materiales de apoyo para la enseñanza de las diversas asignaturas con enfoque de género. Este objetivo trata sobre la igualdad de oportunidades.

Resultados A

Los resultados que a continuación se presentan se refieren a los objetivos del Programa de la Especialidad de Género en Educación, que contienen la formación para promover la igualdad de oportunidades de género.

Dentro de lo que corresponde al perfil de egreso, éste encierra una promesa de formar al estudiantado para promover la igualdad de oportunidades de género en su ámbito inmediato o laboral, concretamente en los elementos de GDC, GPP, GPNS y GEC.

En el objetivo general (OG1) del programa de esta especialidad, se observa la concreción del perfil de egreso en cuanto a la formación para promover la igualdad de oportunidades, específicamente, al plantear la formación de profesionales con capacidad para incorporar la perspectiva de género en el ámbito educativo.

En cuanto a los objetivos específicos del programa (OE1, OE2, OE3, OE4, OE5, OE6 y OE7), solamente este último trata sobre la promesa de formarse para promover la igualdad de oportunidades de género. Por lo que en éste se concreta el objetivo general del programa (OG1). No obstante, podría decirse que en el resto de los objetivos hay una concreción indirecta al tratar aprendizajes como antecedentes, importantes de dominar para asimilar lo planteado en el objetivo específico (OE7).

La materia de Género y poder, en su objetivo general contiene elementos de formación para promover la igualdad de oportunidades, debido a que aborda el aprendizaje de contenidos teóricos sobre género, condición esencial de la educación para la igualdad de oportunidades de género. En este objetivo se concreta el objetivo específico (OE7) del programa de la especialidad, debido a que este último plantea el diseño de propuestas pedagógicas que favorezcan la igualdad de oportunidades.

Dentro de esta misma materia, el objetivo general (OGGP) se concreta en el objetivo específico (OEGP3), este último contiene indicios de la promesa que implica educar para promover la igualdad de oportunidades, ya que trata sobre favorecer actitudes no estereotipadas, entre otras, de género.

En lo que corresponde a la materia Género e identidad, su objetivo general (OGGI) no guarda alguna relación con el objetivo específico de la especialidad (OE7), en el que señala la formación para promover la igualdad de oportunidades.

En esta misma materia no se observan en el objetivo general ni en los específicos, elementos de formación para promover la igualdad de oportunidades. No obstante, en el objetivo específico (OEGI2), aparecen algunos indicios de esta formación al favorecer valores y comportamientos no estereotipados.

Los objetivos específicos del programa de la especialidad, en particular el OE7, que trata sobre la igualdad de oportunidades no establece alguna relación con el objetivo general (OEGCEI) de la materia Cultura escolar I.

Lo referente a esta asignatura de primer semestre no especifica de manera directa algunos objetivos –general y específicos– que traten sobre la formación para promover la igualdad de oportunidades. Sin embargo, abordan antecedentes importantes que el estudiantado debe aprender, como aspectos teóricos sobre los estereotipos y la discriminación de género, así como las condiciones de la escuela para afrontar contenidos de la siguiente materia con la que tiene continuidad directa. El objetivo general de la asignatura (OEGCEI) que se trata, se concreta en los objetivos específicos (OECEI1, OECEI2), excepto uno (OECEI2) que no guarda alguna relación con el resto de los objetivos, lo que indica que es un objetivo aislado.

El objetivo específico del programa de la especialidad (OE7), tiene correspondencia con el objetivo general de la materia de Cultura escolar II (OGCEII), en el sentido de que ambos tratan la formación para promover la igualdad de oportunidades de género. El primero se concreta en el segundo, al plantear el diseño de propuestas pedagógicas para favorecer la igualdad de oportunidades.

La materia de Cultura escolar II, como ya se dijo, guarda continuidad con la de Cultura escolar I. La primera encierra en sus objetivos contenidos que refieren a la formación para promover la igualdad de oportunidades de género. En su objetivo general (OGCEII) se observa la elaboración de alternativas educativas para promover la igualdad de oportunidades. Este último se concreta en los objetivos específicos (OECEII2 y OECEII3) de los tres que contiene la materia, ya que en el primero se plantean alternativas para promover la igualdad de oportunidades, mientras que en el segundo se tiende a favorecer actitudes no estereotipadas en la realización de dichas actividades.

En cuanto al objetivo OECEII1 no se observa relación, dado que en las políticas educativas en México, durante el periodo en que surgió este programa aún no existía la inclusión del tema de la igualdad de oportunidades de género.

Por lo que toca a la relación entre el OE7 del programa de esta especialidad y el objetivo general de la materia de Género y diseño

curricular, se observa que existe correspondencia, pues ambos tratan sobre la formación para promover la igualdad de oportunidades de género, y el primero se concreta en el segundo. Ambos señalan el diseño de propuestas para contribuir a erradicar las desigualdades de género.

En lo referente a la asignatura de Género y diseño curricular, en su objetivo general (OGDC) se plantea abiertamente la formación para proponer alternativas de una educación que favorezca la igualdad de oportunidades de género. Esto se concreta en el objetivo específico OEGDC3, que plantea el análisis de propuestas curriculares que impliquen la igualdad de oportunidades de género.

En cuanto al objetivo OEGDC2 de esta misma materia, no se observa relación con el objetivo general, ni tiene algún contenido con la formación para promover la igualdad de oportunidades. En el OEGDC1 se observa relación con el OEGDC3, en el sentido de que el primero sirve como un contenido indispensable para asimilar el segundo.

En cuanto a la materia de Diversidad cultural e instrucción, su objetivo general (OGDCI) no guarda correspondencia con el objetivo específico del programa de la especialidad (OE7), lo que indica que en el primero no se concreta la formación para promover la igualdad de oportunidades.

La asignatura de Diversidad cultural e instrucción en su objetivo general (OGDCI) muestra una ambigüedad y se dificulta su comprensión, por lo que también resulta dificultoso establecer relaciones de concreción con los objetivos específicos. No obstante, puede hacerse una relación indirecta con el objetivo específico OEDCI3.

Dentro de esta misma asignatura, se puede afirmar que los tres objetivos específicos (OEDCI1, OEDCI2, OEDCI3) tienen elementos de formación para promover la igualdad de oportunidades de género. Esto se observa en los aprendizajes que contienen los objetivos, en los que se aborda por un lado, el problema de la desigualdad de género, que se refleja en los estereotipos de género por campos de conocimiento, y por otro, las alternativas que se plantean a

través de la coeducación, lo que se orienta a promover la igualdad de oportunidades.

Por lo que corresponde al objetivo específico OE7 del programa de la especialidad, este no guarda alguna relación con el objetivo general de la materia de Métodos y técnicas en investigación educativa (OGTIE), por lo que no hay concreción del primero en el segundo, en cuanto a formar para promover la igualdad de oportunidades de género.

Continuando con la misma materia, no se observa en su objetivo general (OGTIE) algún elemento que aborde la formación para promover la igualdad de oportunidades desde género. Lo mismo sucede con los objetivos específicos. Tanto en el objetivo general como en los específicos (OETIE1, OETIE3 y OETIE4) no se observa alguna relación con la igualdad de oportunidades. Únicamente en el objetivo OETIE2 puede apreciarse alguna correspondencia con género, no propiamente con la igualdad de oportunidades de género, cuando trata sobre el aprendizaje de reflexionar sobre las críticas que la epistemología feminista hace a la investigación.

En lo que toca al objetivo general de la materia Programación y diseño de materiales (OGPDM) se observa que sí aborda la formación de promover la igualdad de oportunidades de género, ya que integra el diseño de materiales y programas con enfoque de género. En este objetivo se concreta el objetivo general OE7, el cual plantea la elaboración de propuestas pedagógicas para favorecer la igualdad de oportunidades.

Este objetivo general (OGPDM) se concretiza en todos los objetivos específicos (OEPDM1, OEPDM2, OEPDM3 y OEPDM4), ya que todos están orientados hacia el diseño de materiales y programas con enfoque de género que favorezcan la igualdad de oportunidades.

Resultados B

Los resultados que a continuación se presentan se refieren a los objetivos del Programa de la Especialidad de Género en Educación, que contienen la formación para promover la igualdad de oportunidades de género.

Dentro de lo que corresponde al perfil de egreso, éste encierra una promesa de formar al estudiantado para promover la igualdad de oportunidades de género en su ámbito inmediato o laboral, concretamente en los elementos de GDC, GPP, GPNS y GEC.

En el objetivo general (OG1) del programa de esta especialidad, se observa la concreción del perfil de egreso en cuanto a la formación para promover la igualdad de oportunidades, concretamente, al plantear la formación de profesionales con capacidad para incorporar la perspectiva de género en el ámbito educativo.

En cuanto a los objetivos específicos del programa (OE1, OE2, OE3, OE4, OE5, OE6, OE7), solamente este último trata acerca de la promesa de formarse para promover la igualdad de oportunidades de género. Por lo que en éste se concreta el objetivo general del programa (OG1). No obstante, podría decirse que en el resto de los objetivos hay una concreción indirecta al tratar aprendizajes como antecedentes, importantes de dominar para asimilar lo planteado en el objetivo específico OE7.

La materia de Género y poder, en su objetivo general, contiene elementos de formación para promover la igualdad de oportunidades, debido a que aborda el aprendizaje de contenidos teóricos sobre género, condición esencial de la educación para la igualdad de oportunidades de género. En este objetivo se concretiza el objetivo específico OE7 del programa de la especialidad, debido a que este último plantea el diseño de propuestas pedagógicas que favorezcan la igualdad de oportunidades.

Dentro de esta misma materia, el objetivo general (OGGP) se concreta en el objetivo específico OEGP3, el cual contiene indicios de la promesa que implica educar para promover la igualdad de

oportunidades, ya que trata acerca de favorecer actitudes no estereotipadas, entre otras, de género.

En lo que respecta a la materia de Género e identidad, su objetivo general (OGGI) no guarda alguna relación con el objetivo específico de la especialidad (OE7), en el que señala la formación para promover la igualdad de oportunidades.

En esta misma materia no se observan en su objetivo general ni en los específicos, elementos de formación para promover la igualdad de oportunidades. Sin embargo, en el objetivo específico OEGI2, aparecen algunos indicios de esta formación al favorecer valores y comportamientos no estereotipados.

Los objetivos específicos del programa de la especialidad, concretamente el OE7, que trata sobre la igualdad de oportunidades, no establece alguna relación con el objetivo general (OGCEI) de la materia de Cultura escolar I.

Lo referente a esta asignatura de primer semestre, no especifica en forma directa algunos objetivos, general y específicos, que traten sobre la formación para promover la igualdad de oportunidades. No obstante, abordan antecedentes importantes que el estudiantado debe aprender, como aspectos teóricos sobre los estereotipos y la discriminación de género, así como las condiciones de la escuela, para afrontar contenidos de la siguiente materia con la que mantiene continuidad directa. El objetivo general de la asignatura (OGCEI) que se trata, se concreta en los objetivos específicos (OECEI1, OECEI2), excepto uno (OECEI2), que no guarda alguna relación con el resto de los objetivos, lo que indica que es un objetivo aislado.

El objetivo específico del programa de la especialidad OE7, tiene correspondencia con el objetivo general de la materia de Cultura escolar II (OGCEII), en el sentido de que ambos tratan la formación para promover la igualdad de oportunidades de género. El primero se concreta en el segundo, al plantear el diseño de propuestas pedagógicas para favorecer la igualdad de oportunidades.

La materia de Cultura escolar II, como ya se dijo, guarda continuidad con la de Cultura escolar I. La primera encierra en sus

objetivos contenidos que refieren a la formación para promover la igualdad de oportunidades de género. En su objetivo general (OGCEII) se observa la elaboración de alternativas educativas para promover la igualdad de oportunidades. Este último se concreta en los objetivos específicos OECEII2 y OECEII3, de tres que contiene la materia. En el primero se plantean alternativas para promover la igualdad de oportunidades, mientras que en el segundo se atiende a favorecer actitudes no estereotipadas en la realización de dichas actividades.

En cuanto al objetivo OECEII1, no se observa relación, ya que en las políticas educativas en México, durante el periodo en que surgió este programa, aún no existía la inclusión del tema de la igualdad de oportunidades de género.

Por lo que toca a la relación entre el OE7 del programa de esta especialidad y el objetivo general de la materia de Género y diseño curricular, se observa que existe correspondencia, pues ambos tratan sobre la formación para promover la igualdad de oportunidades de género, el primero se concreta en el segundo. Ambos señalan el diseño de propuestas para contribuir a erradicar las desigualdades de género.

En lo que corresponde a la asignatura de Género y diseño curricular, en su objetivo general (OGGDC), se plantea abiertamente la formación para proponer alternativas de una educación que favorezca la igualdad de oportunidades de género. Esto se concretiza en el objetivo específico OEGDC3, que plantea el análisis de propuestas curriculares que impliquen la igualdad de oportunidades de género.

En cuanto al objetivo OEGDC2, de esta misma materia, no se observa relación con el objetivo general, ni tiene algún contenido con la formación para promover la igualdad de oportunidades. En relación con el objetivo OEGDC1, se observa relación con el OEGDC3, en tanto que el primero sirve como un contenido indispensable para asimilar el segundo.

La materia de Diversidad cultural e instrucción, en su objetivo general (OGDCI) no guarda correspondencia con el objetivo

específico del programa de la especialidad (OE7), lo que indica que en el primero no se concreta la formación para promover la igualdad de oportunidades.

La asignatura de Diversidad cultural e instrucción, en su objetivo general (OGDCI) muestra una ambigüedad y se hace difícil su comprensión, por lo que también resulta difícil establecer relaciones de concreción con los objetivos específicos. No obstante, se puede hacer una relación indirecta con el objetivo específico (OEDCI3).

Dentro de esta misma asignatura, se puede afirmar que los tres objetivos específicos (OEDCI1, OEDCI2, OEDCI3) tienen elementos de formación para promover la igualdad de oportunidades de género. Esto se observa en los aprendizajes que contienen los objetivos, en los que se aborda por un lado, el problema de la desigualdad de género que se refleja en los estereotipos de género por campos de conocimiento, y por otro, las alternativas que se plantean a través de la coeducación, lo que se orienta a promover la igualdad de oportunidades.

Por lo que corresponde al objetivo específico (OE7) del programa de la especialidad, este no guarda alguna relación con el objetivo general de la materia de Métodos y técnicas en investigación educativa (OGTIE), por lo que no hay concreción del primero en el segundo, en cuanto a formar para promover la igualdad de oportunidades de género.

Continuando con la materia anterior, no se observa en el objetivo general (OGTIE) algún elemento que aborde la formación para promover la igualdad de oportunidades desde género. De la misma manera sucede con los objetivos específicos. Tanto en el objetivo general como en los objetivos específicos (OETIE1, OETIE3 y OETIE4) no se observa alguna relación con la igualdad de oportunidades. Únicamente en el objetivo OETIE2 es posible apreciar alguna correspondencia con género, no propiamente con la igualdad de oportunidades de género, cuando trata sobre el aprendizaje de reflexionar sobre las críticas que la epistemología feminista hace a la investigación.

En lo que toca al objetivo general de la materia Programación y diseño de materiales (OGPDM) se observa que sí aborda la formación de promover la igualdad de oportunidades de género, ya que integra el diseño de materiales y programas con enfoque de género. En este objetivo se concreta el objetivo general (OE7), el cual plantea la elaboración de propuestas pedagógicas para favorecer la igualdad de oportunidades.

Este objetivo general (OGPDM) se concreta en todos los objetivos específicos (OEPDM1, OEPDM2, OEPDM3 y OEPDM4), ya que están orientados hacia el diseño de materiales y programas con enfoque de género, que favorezcan la igualdad de oportunidades.

CONCLUSIÓN

Suponemos que ciertos individuos se sienten interpelados por el Programa de la Especialidad de Género en Educación, debido a que son sujetos de la cultura constituidos psíquica y socialmente. Dentro de lo psíquico, son personas que se han estructurado por distintos momentos atravesados por la castración, y como resultado, deseantes de poseer lo imposible.

El programa de la especialización de la EGE se presenta como un modelo de identificación perfecto y sin fracturas, que sutura la falta (en apariencia) de los sujetos que interpela. En este cometido, el significante que se establece en el imaginario de los sujetos que cohesiona, es la igualdad de oportunidades de género.

Estos sujetos son atraídos por el programa de la especialidad de la EGE, debido a que se han construido ideales para resarcir la pérdida surgida por la renuncia al objeto primordial. De manera más precisa, para subsanar la merma del yo ideal, niño maravilloso que creyó ser de completar al Otro, ahora se constituye en ideal del yo. Ya no se siente en sí mismo un ideal, sino que se han construido ideales (a través de una ideología) a ser perseguidos sin posibilidad de ser alcanzados plenamente.

Educar para promover la igualdad de oportunidades de género se traduce, en este programa de la especialidad, en una promesa e ideal a ser alcanzado por el estudiantado. Ya que se sienten identificados con este ideal, que es la igualdad de oportunidades de género, y esto es lo que los interpela y mantiene cohesionados durante el tiempo que dura dicha especialización.

La formación para originar la igualdad de oportunidades de género se encuentra establecida en los diferentes elementos y programas de asignatura que componen este plan de especialización: el perfil de egreso; el objetivo general y específicos del plan; los objetivos generales y específicos de las asignaturas de Género y poder, Género e identidad, Cultura escolar I, y Diversidad cultural e instrucción, la igualdad de oportunidades de género se encuentra de manera sutil; mientras que en los programas de Cultura escolar II, Género y diseño curricular, así como Programación y diseño de materiales, se observa abiertamente la formación para promover la igualdad de oportunidades de género; finalmente, en la asignatura de Métodos y técnicas en investigación educativa, no se observa alguna relación con la formación para promover la igualdad de oportunidades de género, ni en el objetivo general ni en los objetivos particulares.

El currículo constituye un instrumento en el que se concreta de manera importante parte de una determinada política educativa. El tema de la igualdad de oportunidades de género viene de diferentes foros internacionales que México signó durante el periodo en que dio inicio este programa de la EGE —a finales de los años noventa—, cuando aún no existía una política educativa sobre el tema de la igualdad de oportunidades, pero sí el compromiso de hacerla.

Este análisis de congruencia interna aplicado al programa de la especialidad (EGE), ha servido como una herramienta de reflexión para contar con elementos que permitan identificar los aspectos del mismo, que pueden estar influyendo en la interpelación al estudiantado, para su reformulación en un futuro.

REFERENCIAS

- Álvarez, R. M. (s/f). *Equidad de género*. Acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Recuperado de <http://bibliohistórico.juridicas.unam.mx/libros/6/2975>
- Braunstein, N. (1985). *Psiquiatría. Teoría del sujeto. Psicoanálisis*. México: Siglo XXI.
- Castaño, S. y García, C. (s/f). *Mujeres y hombres por la igualdad. Guía de sensibilización y formación en igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*. Madrid: Instituto de la Mujer. Recuperado de <http://www.bantaba.ehu.es/files/view/Gu%C3>
- Cruz, O. P. (2013). La política educativa y el discurso redentor. En O. P. Cruz Pineda y O. C. Juárez Némer (coords.), *Políticas educativas, sujetos y discursos hegemónicos*. México: Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación/Plaza y Valdés.
- De Barbieri, Teresita (1993). Sobre la categoría de Género. Una introducción teórico-metodológica. *Debates en Sociología*, 18. México: UNAM, 2-19.
- Freud, S. (1976). Introducción del narcisismo. En *Obras Completas. Tomo XIV*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, S. y García, R. (2007). *Guía didáctica para la impartición de un módulo transversal de igualdad de oportunidades en la formación para el empleo*. Ayuntamiento de Pamplona, España: Fundación Mujeres.
- Hernández, E. (2012). El Análisis Político de Discurso como alternativa para leer el modelo educativo de la Universidad Veracruzana. *Pampedia*, 8, 26-39.
- Lacan, J. (1984). *Escritos 1*. México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1985). *El seminario de Jacques Lacan, Libro 1*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.
- Lamas, M. (2014). *Cuerpo, sexo y política*. México: Océano.
- Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (2008). *Diccionario de Psicoanálisis*. México: Paidós.
- Masotta, O. (1976). *Ensayos Lacanianos*. España: Anagrama.
- ONU (s/f). *Prioridad igualdad de género*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/havana/areas-of-action/diagonal/igualdad-de-género>
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Porrúa/PUEG.
- Ruiz, C. (s/f). *La evolución histórica de la igualdad entre mujeres y hombres en México*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM. Recuperado de <http://bibliohistórico.juridicas.unam.mx/libros/6/2758/5.pdf>
- Tepichin, A. M. (2010). Política pública, mujeres y género. En A. M. Tepichin y L. Gutiérrez (coords.), *Los grandes problemas de México, VIII. Relaciones de Género*. México: El Colegio de México.

Universidad Pedagógica Nacional (1998). *Programa de Estudios de la Especialidad Estudios de Género en Educación*. México: UPN.

ANEXO

Objetivos y claves

Perfil de egreso

Utilizar la perspectiva de género como herramienta analítica en las ciencias sociales y humanas (GHA)

Analizar e interpretar la cultura escolar y las prácticas en el aula, los contenidos de enseñanza y los materiales educativos, desde una perspectiva de género (GCE)

Incorporar la perspectiva de género al diseño curricular, así como a la elaboración de materiales didácticos que promuevan la igualdad de oportunidades para las y los educandos (GDC)

Participar en el diseño de políticas públicas con enfoque de género, en el sector educativo (GPP)

Formar y asesorar a personal docente para el desarrollo de prácticas no sexistas (GPNS)

Formular estrategias con una orientación coeducativa tanto en materias específicas (matemáticas, ciencias y deportes), como en orientación vocacional (GNC)

Objetivo general

Contribuir a la formación de profesionales con capacidad de incorporar el enfoque de género en el ámbito educativo (OG1)

Objetivos específicos

Problematicar la categoría de género como herramienta analítica desde la antropología, la sociología, la epistemología y la psicología (OE1)

Reconocer a la institución educativa como reproductora de situaciones de segregación de género (OE2)

Analizar, con un enfoque de género, las intenciones formuladas en el marco normativo, en los currículos de educación básica y su concreción en la planeación de la enseñanza (OE3)

Identificar las prácticas y procesos educativos que favorecen la discriminación de género en educación básica (OE4)

Favorecer una actitud crítica en relación con los estereotipos de género (OE5)

Analizar los sesgos genéricos en la enseñanza/aprendizaje de contenidos específicos (historia, español, ciencias naturales y matemáticas) (OE6)

Diseñar propuestas pedagógicas que favorezcan la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (OE7)

Asignatura de Género y poder (primer semestre)

Objetivo

Analizar las teorías que sustentan los estudios de género, identificando los nudos problemáticos (OGGP)

Objetivos específicos

Reconocer los antecedentes sociopolíticos de los EG (OEGP1)

Comprender los principales conceptos desarrollados desde los EG (OEGP2)

Favorecer actitudes no estereotipadas por cuestiones de raza, edad, sexo o preferencias sexuales (OEGP3)

Analizar diferentes realidades sociales con un enfoque de género (OEGP4)

Asignatura Género e identidad (segundo semestre)

Objetivo

Reflexionar en torno a las diferentes propuestas psicológicas en relación con la construcción de identidades genéricas (OGGI)

Objetivos específicos

Identificar los principios básicos de la construcción de identidades masculinas y femeninas (OEGI1)

Favorecer valores y comportamientos no estereotipados (OEGI2)

Analizar el desarrollo moral y cognitivo con un enfoque de género (OEGI3)

Asignatura Cultura escolar I (primer semestre)

Objetivo

Analizar la escuela como reproductora de estereotipos de género, tanto en las interacciones sociales como en las formas de construir el conocimiento (OGCEI1)

Objetivos específicos

Reflexionar acerca de las condiciones escolares que favorecen los estereotipos de género (OECEI1)

Identificar situaciones de discriminación de género en los espacios escolares (OECEI2)

Reconocer la presencia femenina en la educación y sus implicaciones sociales (OECEI3)

Cultura escolar II (segundo semestre)

Analizar las políticas educativas en género y educación e identificar alternativas educativas desde un enfoque de género (OGCEIII)

Objetivos específicos

Identificar el avance en México en relación con las políticas públicas en género y educación (OECEII1)

Analizar alternativas educativas para la igualdad de oportunidades en la escuela mexicana (OECEII2)

Favorecer actitudes y comportamientos no estereotipados (OECEII3)

Asignatura de Género y diseño curricular (primer semestre)

Objetivo

Comprender la discriminación de género en los procesos de instrucción, y analizar algunas propuestas alternativas para una educación que favorezca la igualdad de oportunidades desde la diversidad cultural (OGGDC)

Objetivos específicos

Conocer los principios básicos de la teoría curricular (OEGDC1)

Identificar los diferentes contenidos de la enseñanza (OEGDC2)

Analizar algunas propuestas curriculares en torno a la igualdad de oportunidades (OEGDC3)

Asignatura de Diversidad cultural e instrucción (segundo semestre)

Objetivo

Analizar y la enseñanza de contenidos específicos desde la diversidad cultural, con énfasis en el género (OGDCI)

Objetivos específicos

Reconocer las implicaciones de la diversidad en el ámbito educativo (OEDCI1)

Examinar la enseñanza de los contenidos específicos (español, ciencias sociales, ciencias naturales y matemáticas) con un enfoque de género (OEDCI2)

Analizar propuestas coeducativas para la enseñanza de contenidos específicos (OEDCI3).

Asignatura de Técnicas en investigación educativa (primer semestre)

Objetivo

Conocer y aplicar los principios metodológicos en la formulación de un problema de investigación en el campo educativo, desde donde diseñar una propuesta pedagógica innovadora (OGTIE)

Objetivos específicos

Identificar los principales paradigmas en investigación educativa (OETIE1)

Reflexionar acerca de las críticas que desde la epistemología feminista a la investigación (OETIE2)

Analizar los elementos mínimos de un protocolo y reporte de investigación (OETIE3)

Reconocer y diseñar técnicas e instrumentos de recolección de información –válidos y confiables– con una perspectiva de género (OETIE4).

**Asignatura: Programación y diseño de materiales
(segundo semestre)**

Objetivo

Diseñar materiales y programas innovadores con un enfoque de género (OGPDM)

Objetivos específicos

Conocer el proceso de programación (OEPDM1)

Diseñar un programa que contemple la perspectiva de los géneros (OEPDM2)

Identificar los elementos necesarios para el diseño de materiales didácticos (OEPDM3)

Diseñar materiales de apoyo a la enseñanza de la literatura, historia, ciencias o las matemáticas que favorezcan la igualdad de oportunidades (OEPDM4).